Fariña, F., Arce, R., y Seijo, D. (2009). Programa de ayuda a los hijos que han vivido violencia familiar. En F. Fariña, R. Arce, y G. Buela-Casal (Eds.), *Violencia de género. Tratado psicológico y legal* (pp. 251-265). Madrid: Biblioteca Nueva. **ISBN: 978-84-9742-941-2**.

CAPÍTULO 15

PROGRAMA DE AYUDA A HIJOS QUE HAN VIVIDO VIOLENCIA FAMILIAR

Francisca Fariña Rivera

Universidad de Vigo

Ramón Arce Fernández

Dolores Seijo Martínez

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Se encuentra bien establecido que el maltrato a la mujer por parte de su pareja es de una magnitud inconmensurable (ver capítulo 6), sus repercusiones no sólo inciden en los receptores directos de la mismas, sino también en el resto de la familia (Corsi, 2003; Fariña, Villar y Suárez, 2004). Así, tal y como se recogió en el capítulo 7, en los hijos se produce afectación a nivel físico, cognitivo, emocional, y comportamental; presentándose absolutamente necesarias las intervenciones dirigidas a paliar estos efectos. Además, es un derecho de los hijos recibir apoyo psicosocioeducativo para superar no sólo los eventos violentos a los que han sido expuestos y la separación de sus padres, sino también formación en igualdad de género, que les ayude a modificar valores, estereotipos, actitudes y conductas. Como señala Montero (INFOCOP, 2008a), “hasta que las claves de ese modelo de masculinidad dominante no dejen de

transmitirse, hasta que no dejen de escribirse nuestro código de relación interpersonal, no habremos disminuido las probabilidades de que la violencia de género continúe manifestándose de una u otra forma" (p. 10). Dichas claves serán imposibles de erradicar si no se trabaja desde el área psicosocioeducativa, especialmente con aquellas familias en las que se ha ejercido la violencia machista. En este sentido Arce y Fariña (INFOCOP, 2008b) sentencian "si queremos avanzar en el logro de una sociedad igualitaria y menos violenta que la actual, la intervención con la mujer maltratada y con sus hijos es imprescindible, pero resulta insuficiente si no se actúa simultáneamente sobre el agresor" (pp. 16-17). Sin embargo, pese a que la mayoría de los gobiernos occidentales, independientemente del carácter ideológico, priorizan dentro de sus políticas la erradicación de la violencia familiar, no siempre el abordaje que se viene realizando permite lograr el principal objetivo que deberían tener estas intervenciones, a saber: la convivencia familiar sustentada en la igualdad y el respeto. De este modo, en España, no hemos encontrado ninguna propuesta de intervención específica para hijos que han sufrido la violencia machista en sus hogares. En Estados Unidos, Shlonsky, Fried y Lambert (2007) tras una revisión sobre las actuaciones existentes, destacan dos programas incluidos en *"The California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare (CEBC)"*, que son *"Child parent psychotherapy for family violence (CPP-FV)"* y *"Project SUPPORT"*. El primero, CPP-FV está dirigido a niños menores de 7 años, que han vivido en una familia en la que existía violencia doméstica. Se trata de un modelo psicoterapéutico que integra los principios de las teorías del aprendizaje social, cognitivo-conductual y psicodinámicas, en una aproximación diseñada para restablecer la relación padre/hijo, así como el estado mental y emocional del niño y mejorar su desarrollo. En el proyecto SUPPORT, que se realiza en las casa de acogida, no se trabaja con los menores que han afrontado situaciones de violencia de género, sino con

las madres para que puedan ayudar a los hijos que presenten cierta afectación. Así, para incorporarse al programa alguno de sus hijos ha de manifestar niveles clínicos en problemas de conducta, siendo éste el principal objetivo de la intervención, primordialmente los comportamientos de tipo desafiante, rebelde, disruptivo, antisocial y delictivo, por parte del niño. El tratamiento se focaliza en suministrar apoyo instrumental y emocional a la madre durante su estancia en la casa de acogida, y enseñarle estrategias para llevar a cabo un estilo educativo eficaz.

Si bien las intervenciones analizadas nos parecen de interés, se nos presentan claramente insuficientes. Coincidiendo con Sepúlveda (2006), consideramos que todos los menores que han sido testigos de violencia de género han de recibir el mismo nivel de asistencia que las víctimas directas, resultando ineludible la intervención psicosocioeducativa con ellos. Desde este posicionamiento, presentamos una intervención enfocada a menores que han vivido violencia en el seno de su familia. Esta propuesta parte del programa genérico "Ruptura de pareja y no de familia" (Fariña, Arce y Vázquez, 2008; Fariña, Novo, Arce y Seijo, 2002) el cual tiene como motivación minimizar los efectos negativos de los menores inmiscuidos en una separación parental.

2. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

El programa que presentamos tiene como propósito primordial dotar a los menores de la competencia social necesaria para minimizar los efectos negativos que las vivencias de la violencia en el hogar les puedan suponer, entre las que cabe destacar problemas psicoemocionales, tolerancia a la violencia y a las actitudes y conductas de carácter machista. Este objetivo general se concreta en otros más específicos,

determinados por la afectación que la violencia familiar les produce en los ámbitos personal, social, escolar y familiar; a saber:

a) En el ámbito personal

- Eliminar sesgos cognitivos relacionados con la violencia.
- Erradicar estereotipos de género.
- Disminuir el nivel de ansiedad y miedo.
- Encauzar positivamente la frustración y la rabia.
- Conseguir una mayor capacidad de autocontrol.
- Atender el desajuste emocional y afectivo.
- Aceptar la separación conyugal de los padres como un evento positivo.
- Aprender a afrontar y resolver problemas.

b) En el ámbito social

- Dotar de habilidades que permitan una comunicación asertiva, con escucha activa.
- Aprender estrategias eficaces de interacción y competencia social.
- Adquirir habilidades para interpretar eficazmente las claves sociales, y resolver de forma competente los problemas sociales.
- Enseñar a buscar en los demás apoyo social.

c) A nivel escolar

- Entrenar estrategias para lograr relaciones sociales positivas con los compañeros.
- Buscar la integración escolar.
- Motivar el logro académico.

d) A nivel familiar. En este caso se tienen en cuenta dos situaciones:

- Violencia puntual y de carácter leve:

- Mantener con ambos progenitores lazos afectivos.
- Entrenar a los menores para que busquen el apoyo de las personas de su familia extensa.

▪ Violencia continuada, o puntual de carácter grave:

- Potenciar los vínculos afectivos con el progenitor víctima y su familia extensa.
- Ayudar a los menores para mantener el vínculo con la familia extensa del agresor, siempre y cuando sea posible y se estime adecuado.

3. ESTRUCTURA DE LA INTERVENCIÓN

La estructura de la intervención se encuentra prefijada por las circunstancias de la familia, lo que determina la necesidad de realizar una exhaustiva evaluación de la misma. Genéricamente, en aquellos casos en los que la violencia tuvo lugar de forma continuada o puntual pero de carácter grave, la intervención que se realiza con los progenitores se lleva a cabo en grupos distintos y con contenidos diferenciados para las víctimas y para los agresores. Es importante señalar que si los agresores han sido denunciados y condenados por violencia de género no son admitidos en este programa, salvo aquellos casos que hayan finalizado con éxito un tratamiento reeducativo y disponga del correspondiente informe favorable que lo acredite.

Del mismo modo, la intervención con los hijos siempre se inicia con una evaluación previa, en la que no sólo se consideran los datos psicoemocionales del menor sino también las circunstancias de la familia. Todo ello con objeto de, en primer lugar, determinar la heterogeneidad de los niños participantes. Aunque se trata de menores que

tienen una característica en común, esto es, la experiencia de violencia en sus familias, las circunstancias que rodean a cada uno de ellos pueden ser altamente diferentes. Este hecho implica la necesidad de conocer las condiciones que acompañan a cada uno de los menores con los que se va a intervenir, y los factores que podrán apoyar o perjudicar la eficacia de la intervención. En segundo lugar, detectar los niños que presenten algún tipo de alteración psicopatológica grave o problemas cognitivos severos, que no les permita participar en grupo. Estos casos se derivan a tratamiento clínico individualizado.

En cuanto al modus operandi de la intervención, señalar que el programa se aplica siempre por dos técnicos, a lo largo de 16 sesiones, con una duración que oscila entre 90 y 120 minutos. Es recomendable que el intervalo entre las sesiones sea semanal, por lo que la participación en la totalidad del programa se estima en 4 meses. Los contenidos y la estructura de la intervención cambian en función de la edad y de las necesidades de los menores. De este modo, contamos con tres versiones del programa, una dirigida a menores en edad preescolar hasta los 5 años; otra para niños en la infancia media, de 6-11 años; y otro para adolescentes.

No es objeto de este trabajo explicar de forma pormenorizada la implementación de cada uno de estos programas, por lo que centraremos nuestra exposición en los contenidos de un programa genérico.

Las sesiones mantienen una estructura común:

a) Introducción a la temática que se pretende trabajar.
b) Realización de las actividades diseñadas, ad hoc, para cada cuestión. En el diseño y la aplicación de éstas se tiene en cuenta, de forma altamente especial, tanto las características globales del grupo al que se va a aplicar (tipo de violencia sufrida y características de la misma, tamaño del grupo, edad media

de los menores del grupo), como de cada participante (edad, nivel de afectación, grado de competencia social, nivel cognitivo).

c) Propuesta de retroalimentación que refuerce los contenidos abordados y fomente que los menores adquieran una actitud positiva hacia el programa.

d) Desde la segunda sesión, finalizada la retroalimentación, entrenamiento en relajación.

e) Entrega y explicación de las actividades para casa. Éstas sirven para repasar y fortalecer los conocimientos aprendidos, y ser el nexo para iniciar la siguiente intervención.

f) Finalmente, refuerzo de la actitud y el trabajo desarrollado por el grupo mediante un programa de economía de fichas, denominado "el cofre del tesoro". El cofre del tesoro contiene regalos para cada niño, y se abre si el grupo alcanza una puntuación predeterminada, la cual se fija sin ser excesivamente exigente, pero suficientemente para que la intervención con el grupo sea exitosa.

4. CONTENIDOS DEL PROGRAMA

Como ya se ha comentado, el objetivo general de la intervención es dotar a los menores de competencia social y estrategias que le permitan afrontar y superar la experiencia de violencia familiar, así como de conocimientos y valores que favorezcan la igualdad entre el hombre y la mujer. De este modo, se pretende lograr empoderamiento en ellos, e incrementar su nivel de resiliencia general. Porque, como señalan Bisquerra (2000) y Goleman (1995) los menores resilientes tienden a estar comprometidos con las propias metas y disfrutan con ellas; poseer sentido de control,

sociabilidad, autoconfianza, optimismo, resistencia al fracaso y a la frustración, capacidad para superar los contratiempos y una naturaleza fácil.

Como medio para lograr estos objetivos, se trabajan las siguientes estrategias y contenidos:

I. *Estrategias de comunicación.* Conseguir un adecuado nivel de competencia social requiere desarrollar y emplear estrategias de comunicación. El dominio de éstas demanda entrenar los siguientes subprocesos:

a) Identificación y reconocimiento de los distintos estilos de comunicación que se pueden utilizar, así como las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos, enfatizando que el estilo de comunicación más efectivo y adecuado, a nivel personal y social, es el asertivo.

b) Adquisición de habilidad y hábito que permita una comunicación adaptativa en todos los ámbitos de la vida.

c) Identificación y control de los componentes verbales y no verbales implicados en la comunicación.

Aunque se dedican sesiones específicas a las habilidades de comunicación, también se trabajan, de forma trasversal, a lo largo del programa. De esta manera, los técnicos modelan destrezas de comunicación en todo momento que se requiera.

II. *Solución de problemas.* Todo ser humano ha de aceptar que los problemas son inevitables y que siempre han de ser abordados de manera eficaz utilizando las estrategias apropiadas, alejadas siempre de la impulsividad y guiadas por la reflexión, aunque también ha de tener presente de que existen problemas que se encuentran fuera del control personal, los cuales hay que asumir y buscarles

siempre el aspecto más positivo. Los pasos que se enseñan básicamente son los siguientes:

a) Identificación y reconocimiento de problemas, y búsqueda de información adecuada.
b) Formulación y definición correcta de los problemas. Descripción de los hechos en términos claros y diferenciación de la información relevante de la irrelevante.
c) Búsqueda de soluciones. Conseguir un repertorio de posibles soluciones.
d) Generar las opciones viables de afrontamiento, atendiendo a tres principios básicos, cantidad, variedad y aplazamiento de juicio (Nezu y Nezu, 1991).
e) Toma de decisiones. Consideración de las consecuencias potenciales que pueden ocurrir si cada alternativa se pone en marcha, y en función de ello, elección de una opción.

III. *Habilidades alternativas a la agresión.* Al tratarse de menores que pueden estar habituados a las conductas violentas se les enseñan habilidades alternativas a la agresión en la solución de problemas y en los conflictos interpersonales (autocontrol, negociación, diálogo asertivo).

IV. *Inteligencia emocional.* La convivencia en una familia en la que ha estado presente la violencia, genera en los menores un desbordamiento en sus emociones. De esta forma, se trabaja la inteligencia emocional, un factor muy relacionado con la resiliencia. Así, la competencia emocional afecta a la incidencia, la intensidad, la forma y el contenido de las emociones, en tanto que contribuye a reformar, modificar y recalibrar las respuestas emocionales preexistentes o adquiridas (Morgado, 2007). En el programa se les enseña a manejar, controlar y regular sus estados emocionales, a la vez que se les potencia el humor positivo, el cual contribuye a neutralizar las emociones negativas (Carbelo y Jáuregui, 2006) y el estrés; ayuda a

reinterpretar de forma positiva los hechos, y a bloquear las posibles tendencias desadaptadas (Bisquerra, 2000; Krahe, 2001).

V. *Educación en igualdad de género*. Muchos maltratadores han sido, en su infancia, víctimas o testigos de malos tratos, aceptando este hecho como algo normalizado, asumiéndolo como un comportamiento útil para obtener y ejercer la autoridad en el hogar (López, 2004). Al mismo tiempo que consideran a la pareja como una posesión (Espada y Torres, 1996), con obligaciones y sin derechos, que acaban por cosificar. Del mismo modo, las niñas que han sufrido la violencia de género en sus hogares, directa o indirectamente, asumen este tipo de conducta, tolerándola y justificándola en sus relaciones de pareja. Por ello, es prioritario que la programación dedique sesiones dedicadas a la igualdad de género, además de un abordaje transversalmente a lo largo del programa.

VI. *Contenidos específicos.* Además de los contenidos expuestos, también resulta necesario atender los siguientes aspectos: ilusión de reconciliación, sentimientos de culpa, sentimiento de ser diferente, sentimiento de abandono y rechazo, sobrecarga y parentificación, aliarse con un progenitor/culpabilizar al otro, los nuevos cambios en la familia. Todos ellos son fenómenos que suelen estar presentes en estos menores, y que, en la mayoría de los casos, por falta de información o de recursos no afrontan competentemente.

A continuación se realiza una breve y genérica presentación del programa.

Sesión 1. Presentación del grupo. En la primera sesión, los técnicos llevan a cabo la presentación de los miembros del grupo, buscando la cohesión del mismo. Todas las actividades del primer día se dirigen a alcanzar ese objetivo. Asimismo, se establecen las normas por las que se va a regir el funcionamiento del grupo.

Sesiones 2 y 3. Sentimientos específicos. Se trabajan fundamentalmente los sentimientos que habitualmente manifiestan los menores que experimentan la desestructuración familiar y la violencia familiar, para alcanzar emociones que permitan un mayor ajuste psicoemocional. Los sentimientos más generalizados son rabia y frustración (Jaffe, Wolfe y Wilson 1990), inseguridad, responsabilidad y culpabilidad por los problemas de su familia, vergüenza, tristeza, miedo (Sani, 2002; Sudermann y Jaffe, 1999), rechazo y abandono, así como ambivalencia hacia ambos progenitores, pudiendo estar acompañado también de ilusión de reconciliación. Ésta provoca, en ocasiones, que los hijos se alíen con el maltratador, pues es la víctima la que impide, con la denuncia de maltrato y el proceso de separación o divorcio, que su ilusión se alcance. De esta manera, los hijos pueden desarrollar sentimientos de rechazo y odio hacia ella, siendo un contexto propicio para que el maltratador aliene a los hijos contra la madre. En estas situaciones los hijos se encuentran ante un doble riesgo, el de la alienación parental y el del refuerzo de los posicionamientos machistas.

Sesiones 4 y 5. Educación en igualdad género. Los menores que sufren la violencia de género en su familia adquieren e interiorizan creencias y valores inadecuados, entre ellos los estereotipos de género, la desigualdad entre hombre y mujer y la legitimidad del uso de la violencia (Sepúlveda, 2006). Así, la prioridad de estas dos sesiones es la de eliminar los sesgos cognitivos sobre la inferioridad de las mujeres y sobre la legitimación de la violencia como forma de resolver conflictos. Lo que obliga a desterrar creencias y estereotipos machistas, enfatizar el respeto hacia la mujer, y formar en la igualdad de derechos y deberes entre el hombre y la mujer.

Sesiones 6 y 7. Parentificación y sobrecarga. Los menores expuestos a situaciones de violencia familiar también pueden resolver los sentimientos ambivalentes hacia sus progenitores a favor de la víctima, llegando a desarrollar parentificación. Así,

pueden asumir roles protectores y parentales que no les corresponden, sufriendo con ello la correspondiente sobrecarga a nivel cognitivo, emocional y conductual. Por otro lado, también es frecuente el odio irracional hacia el otro progenitor tras la ruptura. Para una superación sana del proceso, las cogniciones, emociones y conductas de los menores han de ser acordes con la experiencia vivida, asumiendo un pleno rechazo a la violencia y a las actitudes y comportamientos machistas, pero también gestionando la frustración y la rabia sin rencor y odio. Estas sesiones se centran en ayudar a los menores a resolver las cogniciones y los sentimientos contrapuestos hacia ambos progenitores de una forma adaptativa, sin caer en la parentificación, la sobrecarga psicológica o física y la alienación parental. En estas sesiones se recuperan aspectos ya trabajados en las sesiones dos y tres.

Sesión 8. Refuerzo del autoconcepto. Los niños que viven en hogares en los que existe violencia doméstica presentan baja autoestima y atribuciones de autoculpabilidad sobre la violencia (Edleson, 1999; Jaffe, Crooks, y Wolfe, 2003, Margolin, 1998), afectando su autoconcepto en todos los ámbitos. En esta sesión se aborda, de forma específica, el refuerzo del autoconcepto en las dimensiones personal, familiar, escolar y social. El autoconcepto se fortalece a través de actividades individuales y grupales utilizando la reestructuración cognitiva, autodescripciones positivas, percepción de valoraciones positivas de los demás y potenciación del nivel de autoeficacia percibida.

Igualmente, en esta sesión se trabajan el estilo atribucional y el locus de control, aunque se ha encontrado que estos menores tienden a presentar, en general, atribuciones causales externas en ciertos aspectos relacionados con la violencia familiar y con la separación conyugal de sus padres efectúan un estilo atribucional interno, que impide un abordaje positivo de la situación y repercute en el autoconcepto.

Sesión 9. Inteligencia emocional. Se encuentra bien establecido que estos menores pueden sufrir alteraciones emocionales relacionadas con el desarrollo afectivo y dificultad para expresar y manejar las emociones (Ravetllat, 2007). En esta sesión se llevan a cabo actividades cuya finalidad es capacitar a los menores de una mayor efectividad interpersonal, dotándoles de las herramientas necesarias para que puedan manejar, controlar y regular sus emociones. Así, es irrenunciable que aprendan a identificar las situaciones que facilitan cada emoción, pero conscientes de que las personas pueden tener sentimientos diferentes ante un mismo hecho; conjuntamente han de adquirir la capacidad de identificar y reconocer las emociones propias y las ajenas, y expresar, de una manera acertada, lo que sienten. En la sesión se potencia el humor positivo como un estado emocional a conseguir, independientemente de la situación. La forma en que se logra, dependiendo del grupo con el que se trabaje, es: escuchando o cantando canciones alegres, viendo escenas de películas divertidas, realizando recogniciones positivas, mediante trabajo grupal reconfortante y actividades gratificantes.

Sesiones 10 y 11. Entrenamiento en habilidades de comunicación. En línea con la intervención para mujeres víctimas de malos tratos (Matud, Gutiérrez y Padilla, 2004), maltratadores (Arce y Fariña, 2007; Echeburúa y Corral, 1998) y parejas en las que existe violencia (Redondo, 2004), con estos menores es necesario trabajar las habilidades de comunicación. Como ya se ha comentado, en este programa se lleva a cabo a lo largo de todas las sesiones y, de forma específica, en estas dos, en las que se desarrollan las habilidades de comunicación básicas y la utilización de los componentes verbales y no verbales de forma congruente y eficaz. Se dedica una especial atención a la escucha activa. Igualmente, se adquieren los instrumentos y las estrategias necesarias

para mantener interacciones competentes, expresando ideas o pensamientos, sentimientos, necesidades y deseos de manera ajustada.

Sesiones 12 y 13. Entrenamiento en solución de problemas. El entrenamiento en solución de problemas es una manera de empoderamiento para los menores que han vivido en hogares violentos, de la misma manera que para las mujeres víctimas de malos tratos (Matud, Gutiérrez y Padilla, 2004) para los maltratadores (Arce y Fariña, 2007; Echeburúa y Corral, 1998) y para las parejas en las que existe violencia (Redondo, 2004). Así, en estas sesiones se entrenan, de forma progresiva, los pasos ya expuestos en el punto cuatro de este capítulo. En un primer momento se trabaja con situaciones y problemas neutros, para posteriormente, cuando los menores ya han adquirido las habilidades necesarias para llevar a cabo estos planes de afrontamiento (por ejemplo, estrategias de preparación de la situación problemática, puesta en marcha del plan elegido para dicha situación, previsión de crisis durante el afrontamiento, recompensa posterior a la ejecución y afrontamiento de los fracasos), introducir situaciones relacionadas con la violencia familiar. Esta perspectiva coincide con la defendida por Goldfried y D'Zurilla (1971) para la solución de problemas, quienes señalan que el entrenamiento previo en situaciones impersonales que no causan tensión, facilita la generalización posterior a contextos interpersonales o a circunstancias que provoquen tensión.

Sesión 14 y 15. Habilidades alternativas a la agresión. Esta sesión es muy importante dado que los niños y las niñas testigos de violencia familiar tienden a reproducir esas conductas en su vida adulta, produciéndose una transmisión intergeneracional de la violencia (Matud, Gutiérrez y Padilla, 2004), los niños ejerciendo la violencia hacia sus parejas (Stith, Rosen, Middleton, Busch, Lundenberg y Carlton, 2000) y las niñas uniéndose a hombres violentos (Salas, 2005). En estas dos

sesiones, partiendo del modelo de solución de problemas que ya se ha trabajando en las anteriores, se enseñan habilidades alternativas a la agresión, estrategias de control de la ira, así como habilidades de solución adecuada de los conflictos interpersonales, dedicando especial atención al autocontrol, la negociación y el diálogo asertivo.

Sesión 16. Evaluación post-intervención y cierre del programa. En esta sesión, se procede a la evaluación de las variables que han sido objeto de intervención con el propósito de determinar la eficacia de la misma, sirviendo de feedback a los técnicos y directores de la propuesta, que guiará, si fuese preciso, cambios en posteriores actuaciones. Finalmente, se cierra el programa con una celebración, en la que se despiden los miembros del grupo.

5. TÉCNICAS EMPLEADAS EN LA INTERVENCIÓN

En el entrenamiento de habilidades se puede emplear un amplio repertorio de técnicas, provenientes la mayoría de la psicología conductual y cognitiva, entre las que podemos destacar: instrucciones, modelado, role-playing, reforzamiento, retroalimentación, tareas para casa, reducción de la ansiedad, reestructuración cognitiva y solución de problemas. Sin embargo, numerosas investigaciones han demostrado que ninguna de estas técnicas, por sí solas, son capaces de cambiar conductas y actitudes con efectos a largo plazo (Luca de Tena, Rodríguez y Sureda, 2001), pero sí su uso combinado. Por ello, en la intervención de este programa se utilizan diferentes técnicas que pasamos a exponer:

a) *Instrucciones*. Esta técnica, también denominada aleccionamiento, hace referencia a todas aquellas indicaciones de guía y asesoramiento que el técnico irá comentando, bien a todo el grupo o a alguno de sus miembros de forma privada. Es una

técnica muy recurrida en toda la intervención, comenzándose a utilizar en el inicio de ésta, cuando se ofrece al grupo información general y específica sobre cada actividad, y prosigue su puesta en práctica en el ejercicio de otras técnicas como el role-playing, el modelado o la resolución de problemas. La relevancia de las instrucciones viene dada por la necesidad de que los miembros del grupo han de saber qué deben hacer y qué es lo que se espera de ellos en cada momento. La transmisión clara de los objetivos representa una fuente de motivación para los participantes.

b) *Modelado*. Una estrategia de aprendizaje es la *observación* o el *aprendizaje vicario* (Bandura y Walters, 1963), también conocido como *modelado*. En él se utiliza un modelo, que muestra la forma correcta de realizar la habilidad que se pretende enseñar en una actividad concreta. En esta intervención, que se emplea en todas las sesiones, el modelo suelen ser los técnicos, pero, en ocasiones, también lo puede ser algún miembro del grupo.

c) *Role-playing*. También denominado ensayo conductual, representación de papeles o dramatización, ha sido definido como una situación en la que a un individuo se le pide que desempeñe un papel. Con este procedimiento se representan conductas apropiadas y efectivas de afrontar situaciones de la vida real que son problemáticas para el sujeto (Caballo, 2002). En las sesiones se emplea para modificar modos de respuesta no adaptativos y sustituirlos por nuevas respuestas.

d) *Relajación*. Es una técnica fundamental a lo largo de todo el programa. Su principal finalidad es que el menor aprenda a controlar y reducir su grado de activación emocional. El entrenamiento en las técnicas de relajación es progresivo. Como ya se ha mentado, se inicia en la segunda sesión y se continúa aplicando a lo largo de todo el programa. En dicho entrenamiento se enseña a los menores a relajarse a través de la respiración y mediante imágenes, así como a establecer múltiples señales de cuando

ponerla en práctica. Esta técnica también se utiliza intrasesiones, cuando algún miembro del grupo manifiesta alguna conducta incontrolada o agresiva con un nivel elevado de activación. En estos casos, los técnicos aplican un tiempo fuera y se le da al menor alguna consigna para que ponga en funcionamiento alguna de las estrategias de relajación que ha ido adquiriendo a lo largo de todo el programa, contribuyendo de esta forma a la reducción de la conducta disruptiva. En ocasiones, por el estado o capacidad del menor es preciso que lo acompañe uno de los técnicos.

e) *Reforzamiento*. El *refuerzo positivo* se refiere al proceso a través del cual las respuestas aumentan en frecuencia, al ser seguidas por una recompensa o suceso favorables para el sujeto que las ha emitido (Luca de Tena, Rodríguez y Sureda, 2001). Por tanto, después de realizar el ensayo conductual, es importante que se proporcione retroalimentación a los menores sobre la adecuación exhibida en la conducta ensayada. Esta es una técnica omnipresente en el programa, al establecerse un sistema de puntos para cada una de las actividades, en las que se considera no sólo el logro de las mismas sino también las actitudes y comportamientos del grupo. Al final de todas las sesiones se realiza un recuento de los resultados, si el grupo alcanza la puntuación establecida se abre “el cofre del tesoro”, en el que, como ya se ha mentado, están depositados pequeños obsequios para cada niño. Igualmente se aplican refuerzos sociales a lo largo de las intervenciones, tales como elogiar la conducta, sonreír, chocar las manos, palmadas, etc.

f) *Retroalimentación*. Consiste en ofrecer, a los menores, información concisa y precisa sobre su actuación, para que la mantengan, mejoren o modifiquen, según proceda.

g) *Reestructuración cognitiva*. Se trata de una técnica cognitivo-conductual basada en la idea de que tanto las emociones como las conductas son producto de las creencias del individuo y de su interpretación de la realidad (Ellis, 1961). Se basa en detectar pensamientos irracionales y lograr la reestructuración cognitiva de los mismos. Los técnicos del grupo han de estar permanentemente pendientes de las ideas irracionales o desajustadas que los menores exterioricen, con el objeto de reconducirlas hacia otro tipo de pensamientos más adaptados. Se intenta que el sujeto sea consciente de los errores y distorsiones cognitivas que comete (personalización, victimización, magnificar detalles irrelevantes, etc.) para controlar sus autoverbalizaciones y pensamientos negativos. Esta técnica se utiliza en gran medida a lo largo de toda la intervención para flexibilizar el concepto de familia en los menores y para modificar las principales creencias erróneas sobre la igualdad entre hombres y mujeres y el empleo de la violencia.

g) *Aprendizaje cooperativo*. Esteve (1997) afirma que existen numerosas ventajas en cuanto al aprendizaje cuando se trabaja en grupo, aplicando el aprendizaje cooperativo, entre las que destacamos las siguientes: el desarrollo del sentido de la responsabilidad social y de la cooperación, el incremento de la autoestima positiva, el autocontrol de los impulsos agresivos, asunción de las normas, y la atribución del éxito y del fracaso a sus propios esfuerzos. Por todo ello, se han diseñado, para todas las sesiones actividades basadas en el aprendizaje cooperativo.

h) *Dinámica de grupos*. En línea con la técnica anterior, un entorno estructurado y actividades cooperativas son importantes para fomentar las relaciones entre compañeros en un plano de igualdad. En este sentido, el entrenamiento en habilidades interpersonales puede igualmente beneficiarse de las técnicas de dinámicas de grupo. Las actividades que impliquen la distribución de funciones y

responsabilidades y la necesidad de lograr el consenso grupal ayudan a poner en práctica numerosas habilidades de relación. Las metas compartidas y el éxito logrado entre todos son una de las mejores recompensas del esfuerzo grupal. Estos aspectos favorecen en el sujeto el sentimiento de pertenencia al grupo y de identificación con sus iguales, sin considerar el sexo de los mismos. Así, ya en la primera sesión se emplea esta técnica, la cual sigue presente a lo largo de las sesiones.

h) *Estrategias compañero-tutor*. Consiste en que los miembros del grupo actúen como agentes de enseñanza de las conductas de relación interpersonal, o como relatores de sus experiencias positivas. Esta técnica también se denomina iguales ayudantes, compañeros aliados, o iguales tutores. Se trata, en definitiva, de crear verdaderos grupos de autoayuda, tal y como proponían Pedro-Carroll, Cowen, Hightower y Guare (1986), para trabajar con hijos de progenitores divorciados. En este programa la utilización de esta técnica es altamente eficaz, especialmente con los adolescentes, al ser la intervención de carácter grupal y haber vivido todos los menores circunstancias comunes.

i) *Tareas para casa*. El objetivo de éstas es ayudar al proceso de generalización y mantenimiento del aprendizaje. En el programa además, como ya se ha señalado, sirven para repasar y fortalecer los conocimientos aprendidos, y ser el nexo para iniciar la siguiente intervención. De esta forma, en todas las sesiones se aplica esta técnica; obviamente, a excepción de la última.

6. CONCLUSIONES

Tal y como se precisa en la introducción, los hijos e hijas de las víctimas de violencia familiar y de género, precisan del mismo nivel de asistencia que las víctimas,

y por tanto, es un derecho inherente a la infancia y la adolescencia el recibirla. En este caso, es ineludible la ayuda psicosocioeducativa para que puedan superar, sin secuelas, la experiencia negativa que supone la violencia dentro de la familia, logrando, además, erradicar los estereotipos de género. Parafraseándonos (Fariña, Arce y Vázquez, 2008; Fariña, Arce y Vilariño, 2007), sufrir el trauma de la violencia familiar y la ruptura de los progenitores, no presupone indefectiblemente ser un persona desequilibrada, violenta y machista, sin posibilidad de un futuro normalizado. Pero, para ello, se requieren políticas de intervención integral con la familia, que fomenten, principalmente, el empoderamiento de todos sus miembros, la igualdad entre hombres y mujeres, la cultura de la paz y el respeto. Porque sólo intervenciones integrales de este tipo permiten que se alcance, en el futuro, la verdadera convivencia en igualdad entre hombres y mujeres, en la que todos los ciudadanos, independientemente de su sexo y de su género sean iguales de derecho y hecho.

7. BIBLIOGRAFÍA

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Praxis.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Barcelona: Paidós.

Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.

Carbelo, B.y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: Humor positivo. *Papeles del Psicólogo, 27*(1), 18-30.

Krahé, B. (2001). *The social psychology of aggression*. Filadelfia, PA.: Psychology Press, Taylor & Francis Group.

Arce, R. y Fariña, F. (2007). Intervención psicosocial con maltratadores de género. En J. M. Sabucedo y J. Sanmartín (Eds.), *Los escenarios de la violencia* (pp. 29-43). Barcelona: Ariel.

Bandura, A., y Walters, R. H. (1963). *Social learning and Personality Development.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston (Traducción española: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Madrid: Espasa-Calpe, 1974).

Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales.* Madrid: Siglo XXI.

Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Buenos Aires: Paidós.

Echeburúa, E. y Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.

Edleson, J. (1999). Children witnessing of adult domestic violence. *Journal of interpersonal violence, 14*, 839-870.

Ellis, A. (1961). *A New Guide to Rational Living*. California: Wilshire Book Company.

Espada, F. J. y Torres, P. (1996). *Violencia en casa*. Madrid: Aguilar.

Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica.* Barcelona: Ariel Educación.

Fariña, F., y Arce, R. (2008). Intervención psicosocial con progenitores en ruptura de pareja. En J. A. González-Pienda y J. C. Núñez (Coords.), *Psicología y educación: Un lugar de encuentro* (pp. 2423-2434). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Fariña, F., Arce, R. y Vázquez, M. J. (2008). Intervención psicosocial con progenitores en ruptura de pareja. En E. Rivas (Coord.), *La intervención pedagógica en la adopción* (pp. 139-150). Lugo: Axac.

Fariña, F., Arce, R. y Vilariño, M. (2007). Ilusión de reconciliación y sentimiento de culpa en hijos de padres separados, cómo abordarlo en edades tempranas. En A. Barca, A. Porto, B. Duarte da Silva, y L. Almeida (Eds.), *Libro de actas del Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 84-95). A Coruña: Universidade da Coruña.

Fariña, F., Novo, M., Arce, R. y Seijo, D. (2002). Programa de intervención "ruptura de pareja, no de familia" con familias inmersas en procesos de separación. *Revista de Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 2*(3), 67-85.

Fariña, F., Villar, R. y Suárez, A. (2004). Intervention avec des families qui subissent une violence domestique: acquisition d'aptitudes basiques pour accepter et surmonter la separation conjugale chez des maltraité(e)s.: une revision theorique. En R. Arce; F. Fariña, M. Novo, A., Egido; J. Ardoino, y G. Berger, (Eds.), *La pensée critique en éducation* (pp.348-361) Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Goldfried, M., y D' Zurilla, T. y (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, *78* (1), 107-126.

INFOCOP (2008a). Entrevista a Andrés Montero Gómez. *INFOCOP*, *38*, 10-14.

INFOCOP (2008b). Entrevista a Ramón Arce y Francisca Fariña. *INFOCOP*, *38*, 16-18.

Jaffe, P. G., Crooks, C. V. y Wolfe, D. A. (2003). Legal and policy responses to children exposed to domestic violence: the need to evaluate entended and unintended consequences. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *6*, 205-213.

Jaffe, P. G., Wolfe, D. A., y Wilson, S. K. (1990). Children of battered women. *Developmental Clinical Psychology and Psychiatry, 21*. Publicaciones Sage.

López, E. (2004). La figura del agresor en la violencia de género: características personales e intervención. *Papeles del Psicólogo, 88,* 31-38.

Luca de Tena, C., Rodríguez, R. y Sureda, I. (2001). *Programa de Habilidades Sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis menores?* Málaga: Aljibe.

Margolin, G. (1998). Effects of domestic violence on children. En P. K. Trickett y C. J. Schellenbach (Eds.), Violence against children in the family and community (pp. 57-101). Washington: American Psychological Association.

Matud, Mª P., Gutiérrez , A. y Padilla, V. (2004). Intervención psicológica con mujeres maltratadas por su pareja. *Papeles del Psicólogo, 88,* 1-9.

Nezu, A.M., y Nezu, C. M. (1991). Entrenamiento en solución de problemas. En V. Caballo (Dir.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (pp. 527-553). Madrid: Siglo XXI.

Pedro-Carroll, J. L., Cowen, E. L., Hightower, A. D. y Guare, J. C. (1986). Preventive intervention with latency-aged children on divorce: a replication study. *American Journal of Community Psychology, 14,* 277-290.

Ravetllat, I. (2007). Efectos de la violencia de género en la infancia. En M. R. Rivas, y G. L. Barrios (Dirs.), *Violencia de género. Perspectiva multidisciplinar y práctica forense* (pp. 747-761). Madrid: Aranzadi.

Redondo, M. (2004). Abordaje de la violencia de género desde una unidad de planificación familiar. *Papeles del Psicólogo, 88*, 26-30.

Salas, L. M. (2005). Transmisión intergeneracional de la violencia intrafamiliar: evidencia para las familias colombianas. Revista de Desarrollo y Sociedad. Universidad de Los Andes-CEDE. [Documento WWW]. URL http://ideas.repec.org/p/col/000089/003655.html]

Sani, A. I. (2002). *As crianças e a violencia. Reprensentaçoes de crianças vítimas e testemunhas de crime*. Coimbra: Quarteto Editora.

Sepúlveda, A. (2006) (Visitado 2008, Julio 23). La Violencia de Género como causa de Maltrato Infantil. *Cuadernos de Medicina Forense.* [Documento WWW]. URL http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-76062006000100011&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1135-7606].

Shlonsky, A., Friend, C. y Lambert, L. (2007). From culture clash to new possibilities: A harm reduction approach to family violence and child protection services. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 7* (4), 345-363.

Stith, S. M., Rosen, K. H., Middleton, K. A., Busch, A. L., Lundenberg, K. y Carlton, R. P. (2000). The intergenerational transmission of spouse abuse: a meta-analysis. *Journal of the Marriage and the Family, 62*, 640-654.

Sudermann, M., y Jaffe, P. (1999). *A handbook for health and social service providers and educators on children exposed to woman abuse/family violence. The National Clearinghouse on Family Violence*. Canada: Minister of Public Works and Government Services Canada.